



## 研究論文

# 家族が語る「移動する子ども」のことばの発達過程 幼少期より日本で成長した生徒のライフストーリー

太田 裕子\*

## ■要旨

本稿では、3歳以来日本で成長した、ある「移動する子ども」のことばの発達過程を家族の語りから検討した。その結果、生徒がことばを使う範囲と経験が限られていた点、ことばの発達を促す上で他者の存在と支援の存在が重要である点、ことばに焦点を当てた支援によって中学校からでもことばの力が発達する点が明らかになった。また、生徒のことばの発達を促した日本語教育実践の特徴を検討した結果、幼少期より日本で成長する「移動する子ども」のためのことばの支援において、「移動する子ども」としての背景に対する理解、ことばの観点から学びの目標と内容を考えること、支援者と生徒との信頼関係が重要であることが示唆された。

©2011. 「移動する子どもたち」研究会. <http://www.gsjal.jp/childforum/>

## ■キーワード

「移動する子ども」  
ことばの発達過程  
家族の語り  
ライフストーリー

## 1. 問題の所在と研究目的

本稿では、3歳以来日本で成長した、ある「移動する子ども」のことばの発達過程を、家族の語りから明らかにする。それによって、「移動する子ども」、特に、幼少期より日本で成長する子どもにとって必要なことばの支援のあり方を考察することを目的とする。

「移動する子ども」とは、川上が提唱した分析概念で、次の三つの条件を持つ。「空間的に移動する」、「言語間を移動する」、「言語教育カテゴリー間を移動する」という三つの条件である（川上、2011, p.6）。「言語教育カテゴリー」は、「母語教育、外国語教育、継承語教育等、子どもの言語教育や言語学習を表すために大人が作った既成のカテゴリー」（p.6）を指す。「移動する子ども」という分析概念には、「既成の境界を越えて子どもたちが『移動』

---

\* 早稲田大学オープン教育センター（Eメール：[yuko\\_ota@aoni.waseda.jp](mailto:yuko_ota@aoni.waseda.jp)）

するという動態的な意味が含まれている」(p.6)。この分析概念は、既存の言語教育カテゴリーのいずれにも当てはまらない子どもに目を向け、彼らに対することばの支援のあり方を考える上で非常に有効である。既存の言語教育カテゴリーのいずれにも当てはまらない子どもの一例が、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」である。

本稿では、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」、浩二（仮名）に注目する。浩二は日本人の父親とフィリピン人の母親を持つ。日本で生まれ、1歳から3歳までフィリピンで過ごした後、再び渡日した。以来、日本で保育園、小学校、中学校生活を送った。現在は日本国内の高校に通っている。浩二は小学校在籍中、「日本語指導が必要な外国人児童」とはみなされず、日本語指導を受けなかった。中学校入学の際、母親の強い希望により、浩二は日本語学級での取り出し指導を受けることになった。浩二が通う中学校の日本語学級は日本語をゼロから学ぶ生徒を対象としていたため、滞日期間の長い浩二の状況には対応しきれなかった。そのため、筆者を含む学外支援者を交えた個別指導が行われた。ところが、中学1年の夏に受けた知能検査の結果、浩二は日本語学級の対象生徒ではないと判断され、日本語学級での取り出し指導は打ち切られた。このように、浩二は「日本語指導が必要な外国人児童生徒」を対象とする既存の言語教育カテゴリーには当てはまらなかった。その結果、浩二に合ったことばの支援を継続的に受けられなかったのである。

浩二のような、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」は、日本国内の中学校に多数存在する。文部科学省（2009）によると、中学校に在籍する「日本語指導が必要な外国人児童生徒」7,576人のうち、在籍期間が5年以上の生徒は2,043人（27.0%）と最も多い。この数字から、「日本語指導が必要な外国人」中学生の滞日期間が長期化していることがわかる。実際には、浩二のように「日本語指導が必要な外国人」とみなされない生徒は、さらに多数存在すると考えられる。

では、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」は、なぜ日本語指導の対象とみなされにくいのであろうか。日本の保育園や幼稚園に通った経験を持つ子どもの場合、小学校入学時に教師の指示を理解し行動できることが多い。そのため、日本語に困難を抱えていてもそれが顕在化しにくいのである。こうした生徒が中学校に進学すると、日本語指導の対象と認められることはさらに困難になる。滞日年数が長く、日本語でのやり取りが一見流暢なために、日本語に問題を抱えていても周囲に理解されにくいからである。

しかし、滞日年数が長くても日本語の力が十分に発達していない子どもは多い。築樋（2006）によると、豊橋市内の小学校に在籍する外国人1年生を対象とした日本語語彙調査の結果、就学前にブラジル人託児所にいた児童の場合、正解率の平均はわずか18.8%であった。また、吉川・本杉（2006）が東保見小学校に在籍する1,2年生のブラジル人児童を対象に会話テストを実施した結果、在日年数平均が6年4ヶ月と長いにもかかわらず、76%の児童は「単文レベルでの会話が可能だが、文法面での習得が不十分」(p.26)であり、「説明、理由、順序だてて話せる」(p.24)児童は皆無であった。このような日本語力では、

日本語で行われる学習活動に参加することは困難である。適切な支援がなければ理解できない学習項目が積み上がり、学力不振に陥ってしまう。また、対人関係を構築する上でも困難が生じるであろう。こうした子どもが中学校に進学する頃には、「日本語の問題が持続拡大し、トラブルメーカーや学力不振になってしま」(田中, 2009, p.13) うケースも多い。

幼少期より日本で成長した「移動する子ども」が日本語指導の対象とみなされにくい背景には、彼らの実態が明らかにされていない現状がある。小学生に関しては、実態調査(築樋, 2006; 吉川, 本杉 2006; 高橋, 2007)や実践(東川[三田], 2009; 国府田, 2009; 藪本, 2006; 滑川, 2007)が蓄積されつつあるが、中学生以上の生徒に関しては、ごく少数の実態調査(生田, 2007)や実践(田中, 2009; 加藤・島田他, 2006)が見られるのみである。「移動する子ども」の背景は非常に多様である。だからこそ、彼らの個別的な実態を丁寧に捉えた事例研究を蓄積する必要がある。また、「移動する子ども」の実態を捉えるためには、ことばの発達過程全体を明らかにすることが重要である。しかし、先行研究ではことばの発達過程全体を明らかにすることはできていない。5, 6 年という長期にわたる実践(加藤・島田他, 2006; 滑川, 2007)であっても、報告されている期間は子どもの成長過程全体のごく一部にすぎない。「移動する子ども」のことばの発達過程全体を捉えるためには、子どもの成長を見守ってきた家族の視点から捉える必要がある。

そこで本稿では、幼少期より日本で成長してきた「移動する子ども」、浩二の、誕生から中学校卒業までのことばの力の発達過程を、家族の語りから明らかにする。その上で、幼少期より日本で成長する「移動する子ども」に必要なことばの支援のあり方を考察する。

## 2. 研究方法——家族が語る子どものライフストーリー

### 2. 1. ライフストーリー

本研究は、家族によって語られた子どものライフストーリーに注目する。ライフストーリーとは、「個人が生活史上で体験した出来事やその経験についての語りである」(桜井, 2005, p.12)。ライフストーリーが「それぞれの価値観や動機によって意味構成された、きわめて主観的なリアリティである」(桜井, 2005, p.50)という認識は重要である。つまり、語られた経験は、実際に起きた事実としてではなく、語り手が現時点で行った解釈として捉える必要がある。ライフストーリーに注目する目的は、あくまでも、現在の語り手にとっての「主観的なリアリティ」を理解することにある。

ライフストーリーは自分自身の経験についての語りを指すことが一般的であるが、本研究では家族によって語られた子どもの経験に注目する。子ども本人ではなく家族の語りに注目する利点は二つある。一つは、子ども本人が記憶していない誕生時や幼少期の様子を、家族ならば語れる点である。もう一つは、成長の渦中にある子ども本人よりも、家族の方が子ど

ものことばの発達過程を長期的な視点から意味づけられる点である。一方、次の二点に留意する必要がある。第一に、語られるのはあくまでも家族が見聞きし、解釈した子どもの経験であり、実際に子どもがどのような経験をし、それをどう意味づけていたかはわからない。第二に、子どもの経験やその意味づけについての語りには、子どもの成長を見守ってきた家族自身の思いや価値観が反映される。つまり、家族が語る子どものライフストーリーは、家族によって意味づけられた、子どもの経験に関する語りなのである。

## 2. 2. 調査協力者

浩二のライフストーリーを語るのは、浩二の母と姉である。浩二の母はフィリピン出身である。日本人男性と結婚し、二人の子をもうけた。現在は、母が独力で家計を支えている。浩二の姉は、浩二より 6 歳年長で、調査時は 22 歳であった。浩二の姉はフィリピンで生まれ、日本で育った。子どもの頃は、日本語が中心となる言語で、タガログ語は聞いて理解できるが話せなかったという。しかし、浩二と共に 3 年間フィリピンで生活する中でタガログ語を習得し、現在ではタガログ語が流暢に話せるという。浩二の姉は、浩二の教育に非常に熱心に関わってきた。中学校の三者面談などで担任教師と話をする時には、母とともに参加し、日本語に不安のある母の代わりに浩二の状況を担任に伝えたり、担任の話を母に伝えたりした。家庭では、浩二に勉強を教えたり宿題を手伝ったりすることもあった。このように、浩二の姉は、母と共に浩二の成長を見守り支えてきたのである。

## 2. 3. 研究の手続き

2011 年 3 月 13 日に、浩二の母と姉に対し、約 1 時間半の半構造化インタビューを行った。インタビューでは、浩二の誕生から中学卒業までの成育歴とことばの発達、小中学校で受けた教育に対する思いなどを聞いた。インタビューはインターネット通話を通し、日本語で行った。会話の内容が複雑になった時には、姉が筆者の発言をタガログ語で母に伝え、母のタガログ語や日本語での発言を整理して筆者に伝えてくれた。インタビューの会話は録音し、文字化した。分析にあたり、まず、文字化された語りをひとまとまりのストーリーごとに分節化した。次に、ストーリーを時系列に並べた。文字化する際は言い淀みやあいづち、発話の重なりなども全て記述したが、本稿では紙幅の制約と読みやすさを考慮して、発話の内容を変えない程度に一部編集を行った。分析の観点は次の通りである。

- (1) 浩二がことばを使う実践は、各時期においてどのようなであったか。つまり、浩二はどのような場面で、どのような対象に向けて、どのような内容を、どのようなことばを使ってやりとりしていたか。
- (2) 浩二がことばを使う実践は、誕生から中学校卒業までの浩二の人生を通してどのように変化してきたか。

本稿では、母と姉の語りに加えて、浩二に日本語教育実践を行った支援者の実践報告を補

足的なデータとして用いる。浩二が中学校に入学した 2007 年 4 月から中学校を卒業する 2010 年 3 月まで、筆者を含む 4 名の支援者が浩二への支援に関わった。4 名の支援者とは、浩二が在籍する中学校の日本語教室担当教諭の中本、日本語教育を専攻する大学院生（2007 年当時）の太田、伊藤（仮名）、田邊である。各支援者は、浩二への個別支援を行った後、他の支援者全員に対して実践内容をメールで報告していた。2007 年 5 月から 2010 年 3 月までにやりとりされた 295 通の E メールを分析の対象とした。実践報告の分析は次のように行った。まず、支援形態によって実践を時期区分した。次に、時期区分ごとに浩二のことばの力や様子と実践内容の特徴を分析した。本稿では、中学校時代の浩二のことばの力とその発達過程を多角的に捉えるために、実践報告を補足的に用いる。ただし、紙幅の関係により、支援者らが行った実践内容の詳述と分析は、別稿に譲る。

### 3. 研究結果

#### 3. 1. 言語環境が激変した乳幼児期

浩二は日本で誕生した。低体重児として誕生した浩二は、生後 6 カ月間、病院の保育器の中で過ごした。そのため、母や周囲の大人にことばをかけられたり、ふれあったりする経験を重ねることは、物理的に難しかった。その後、1 歳から 3 歳まで、姉、母方の親戚とともにフィリピンで過ごした。

姉： 生まれは超未熟児で、日本で。で、そこからフィリピンに。あたしもそのとき一緒にいたんですけど、母は仕事で、日本でちゃんと仕事して、それを仕送りにフィリピンに。母はいなくて、フィリピンではおばあちゃんとか、あたしのおばさん…、おばさんって言っても年はそこまで離れてなくて、大体まあ、10 歳くらいだったんですかね、その当時。それくらいで、後はほんとに、フィリピンにいるときはやっぱり大家族みたいな感じで。たくさん人がいて。浩二はそのときはことばを話すっていうことはできなかったんですけど。

母： できない、ジェスチャー。

姉： ジェスチャーです、全部。例えば、のど乾いたら手をちょっとうして。ことばは発せなくても、ジェスチャーで。

太田： コミュニケーションはできてたんですね。

姉： 悲しいときもちろん涙流すし……。うれしいときも、やったーとか、そういう簡単なことは話せるんですけど。

母： やっぱし、おばあちゃんと、みんないるじゃん。早い。ジェスチャーできたなの、ことばでなくても。

低体重児として誕生した浩二は、体の発育もことばの発達も遅かった。しかし、声を出して話すことはできなくても、浩二はジェスチャーによって周囲の大人たちに要求や感情を伝えることができていた。ことばの土台となる力が形成されていたといえよう。その背景には、タガログ語による豊かな言語環境がある。大家族の中で、たくさんの大人たちに話しかけられていたことで、浩二のことばの発達が促進されていたと考えられる。

しかし、3歳で渡日すると、浩二の言語環境は激変する。第一の変化は、浩二が関わる人の数と関わる時間が激減したことである。日本では、母と姉と浩二の三人暮らしである。母は朝も夜も仕事で家を空けるため、浩二が家で一人で過ごす時間は多かったという。

**母：** 日本来てて。やっぱし、だれもいなくなっちゃった。何か、下がってるみたいな感じ。前、フィリピンは大人ばかり、理解。ジェスチャーでも、ことば出なくても何か動いてる。やっぱし、だれも周りいない。仕事ばかり、浩二一人。だから、脳が止まってる。何か、その感じ。

**姉：** 親戚だとかはすべてが海外にいるので、日本にはだれもないので…。で、3歳で日本に来たときは、やはりだれも頼る人がいなくて。あたしたちだけで、協力し合ってやってたので。周りの友人は、やっぱり初めて浩二を見ると、やっぱり理解できない。どういう人かも分からない、やっぱり話せないから。

頼れる親戚も知人もいない中で、浩二の周りには浩二と関わる大人が「だれもいなくなっ」たのである。また、浩二が「話せない」ために、近所の子どもと友人になることも難しく、「浩二一人」になってしまうことが多かった。母と姉は、そうした言語環境が原因で、浩二の「脳が止まってる」と懸念していたのである。

第二の変化は、家庭内と家庭外で異なる言語が話される環境が始まったことである。浩二は3歳から保育園に通ったが、そこは日本語環境であった。話し始めてはいなかったものの、フィリピンでタガログ語によることばの土台を築いていた浩二にとって、日本語は全く理解できない言語であっただろう。一方、家庭ではタガログ語が中心となる環境であった。浩二は、3歳から、タガログ語が話される家庭と、日本語が話される家庭外という、複数言語環境を、行き来し続けていたのである。

**姉：** 家での会話は、母は日本語っていうよりタガログ語で話してて、で、もちろん、タガログ語だけではなくて、日本語も少し混ぜたりとかもするんですけど。しゃべれないんですけど、聞いて理解することは、弟はできるんですけど。難しいタガログ語とか、そういうのはできないんですけど、もちろん。日常的な会話としてならば、弟は理解できるので、ずっとタガログ語で話していて。

第三の変化は、保育園での集団生活が始まったことである。

母： 先生は全員としゃべるじゃん。例えば、浩二ばかりしゃべりできないでしょ。こっちばかり向かってる、しゃべってるでしょ。浩二は会話できるなの。

姉： フィリピンにいたときは、やっぱり浩二にこう、注目して話す。日本に来たときは、そういうのやっぱりなかったから。今の3歳…。

母： だから、しゃべるはやっと、1歳。

姉： 保育園のときもあんまり。しゃべれなかったんだよね。

母： ジェスチャー。

フィリピンの大家族の中では、周囲の大人が浩二一人に注目して語りかけていたのに対して、複数の子どもたちがいる保育園では、保育士が浩二一人に注目して語りかける時間は限られる。そのため、浩二にとって理解可能なことばで語りかけられる経験は少なくなったと考えられる。こうした言語環境の変化が影響して、3歳の時に「しゃべるはやっと1歳」というほど、ことばの発達が遅れてしまったと、浩二の母は考えている。

### 3. 2. 小学校 1, 2 年——浩二を理解する担任と出会い、ことばの習得と学習が進む

「話せない」ために、浩二は周囲から理解されにくかった。しかし、小学校 1, 2 年の時、浩二に変化があったという。そのきっかけは、担任教師の存在であった。

母： 担任先生はたしか S 先生。S 先生は、やっぱり理解できたの、浩二。だから、浩二は早い。元気で頑張ってたの。だから、いつも先生が、息子がちゃんとなってるよ、なれてるよ。だから、浩二は元気だったの。(中略) やっぱり、S 先生あったかい。浩二ばかり何かやってくれた。だから、浩二が早く、勉強頑張る。

姉： その当時、1 年生から担当していた先生が、すごく浩二のことを理解していて。性格的にも多分理解していて。片仮名だとか、平仮名だとか教えるにしても、すごく浩二は習得が早かった。で、すごくあったかい先生だなんていう。で、浩二君ここまでできましたよとか。

太田： ポジティブな言い方をしてくれる。

姉： そう。浩二もそのときもほめられて。あ、こんなにできるんだとかいうのもあったし。で、お母さんも信じられなかったみたいで。できるようになったのっていうふうに思って。ことばもそこで、少しもうしゃべってたみたいで。

この時期、浩二がことばを使う場面が、学校生活場面と学習場面に広がったことがわかる。浩二が日本語を使う対象は、担任の S 教諭であった。S 教諭は、「話せない」浩二の言語発

達の状況や、浩二がジェスチャーなどで表現しようとする内容、「勉強頑張る」浩二の姿勢、「性格的」な側面を、深く理解していた。また、「あったかい」態度で、浩二のできることを、浩二に対しても、母に対しても肯定的に伝えていた。そのような S 教諭との関わりの中で、浩二は「元気」で「勉強頑張る」意欲を持てたのである。その結果、1、2 年で学習した内容の「習得が早」く、ことばも話し始めるようになったのである。

母と姉が語るように、浩二のことばの力の発達と学習において、S 教諭との出会いは非常に大きな意味を持つと考えられる。この語りから、子どもの状況を理解し、共感的な態度で接し、できることをほめ、励ます教師の存在によって、子どものことばの発達が促され、学習への意欲も高められることが示唆される。また、励まされ、高い学習意欲を持った状態であれば、ことばの発達が遅かった浩二でも、学習内容を理解できるということも、この語りは示唆している。

### 3. 3. 小学校 3、4 年——担任の交替による浩二の変化

小学校 3 年になると、担任は替わった。3、4 年で浩二を担当した教員は、浩二を十分には「理解」していなかったという。また、S 教諭のように「あったかい」態度では浩二に接してくれなかったそうである。浩二は担任教師の「あったかいじゃないみたいな感じ」を感じとり、「元気がなくなっちゃった」と母は語る。学習への意欲も低下し、学校自体が「嫌いになって」しまったという。小学校 3、4 年の頃の浩二の様子と、浩二に対する担任教師の「理解」について、母と姉は次のように語る。

姉： 先生の理解はやっぱり、何か、浩二ちょっと周りとは違うっていつて。周りとは違う、もちろん違うんですけど。（中略）ただ単に勉強ができない、で、ことばが話せないから、この子こういう子なんだなっていうふうに思って。やっぱり周りの子と違うから、じゃあちょっと、「ことばの教室」っていうのがあるから行ってみたらどうですかみたいな感じで勧められて。

太田： そのとき、フィリピンから来て、保育園から日本だっていうことを、担任の先生は知らなかったんですか。

姉： そういう話もしてたみたいですね。

母： でも、やっぱり、先生は…。初めて、多分。

姉： やっぱり浩二みたいなケースが初めてだったみたいで。

母： たまに浩二も、「アー」って。

姉： それで、浩二もやっぱり、自分でうまく言葉で表現できない。自分が感じたことを言葉で発せないから、ジェスチャーじゃないですけど、何か…。

母： 一人で、ワーッ。いきなり、いきなり。

姉： いきなり、だから、浩二自身が気持ちを表したいときは、やっぱり、ワーとか。奇



声じゃないですけど、そういう…。(中略) 話せないから、だれも気づいてあげられないじゃないですか。友達も、話しかけられたくてもできないから。自分でみんなの注目を浴びようみたいな感じで、ワーっとかいうこともやってみたいで。でも、それ、先生が見たときに。

母： 何か、気持ち悪いみたいな。

姉： そう。「頭がちよっとおかしいのかな」とかっていうふうに思っ。

母： だから、いつもわたしに言われたの。

姉： で、その先生は、母に「ちよっと違うんじゃないですか」とか。だから、そのときに、「ことばの教室行ってみたらどうですか」とか。

担任教師は浩二を、「ちよっと周りとは違う」子どもと捉えていた。乳幼児期をフィリピンで過ごした浩二は、姉も言うように「もちろん周りとは違う」。しかし、担任教師は浩二を「勉強ができない、で、言葉が話せない」子どもとして、表面的に理解していたようである。一方、浩二は、「自分が感じたことを言葉で発せない」ために、「みんなの注目を浴びよう」として大きな声を出すことがあった。担任教師はそのような浩二の言動を、「ちよっと違う」と理解したのである。担任教師は、浩二の母がフィリピン出身であることを知らなかったわけではない。しかし、ことばを話せず奇声を上げる浩二の問題を、「移動する子ども」が抱えることばの問題としてではなく、情緒や言語の障害と捉え、「ことばの教室」を勧めたのである。

浩二は「ことばの教室」に小学校3年から通級した。

姉： 「ことばの教室」に行ってみたんですよ、実際。(中略)「ことばの教室」って、マンツーマンでことばの発声だとかそういうのをやるけど、浩二にはつまらない。浩二のケースと同じ人たちの集まりではなかったんですね。だから、浩二も通っていて何かつまらない。何で僕ここにいるのかなって言って。

浩二は「ことばの教室」での指導や人間関係に、意味を見出すことができなかったようである。浩二の母も、「ことばの教室」が浩二には合わないことを感じていた。

姉： 3年生、4年生は、なかなかやっぱ。友達も少なかったみたいですね。周りの人も理解してくれなかったから、浩二に接触してこなかったのかな。やっぱ、何か一人、人とは違った。「ワー」とか言ったり、違う子なんだなっていうふうに、周りも近寄りたがらない。が、2年間続いて。で、母も「ことばの教室」に違和感を感じていて。ここじゃないっていうふうに思っていたから。4年間通うはずだったんですけど、やっぱ行かさなかったですね。

母： 1週間に1回かな。

姉： 1週間に1回ぐらいあったんですけど。どうかなって思っていたから、そこにあんまり。ずーっと通わせてたんですけど、何も変わらなかったんですね。違うだろうなって思って。で、そこからだんだん、だんだん行かなくなってって。

浩二の母は「ことばの教室」に浩二を通級させることやその効果に「違和感」を持っていたために、通級をさせなくなっていった。浩二が通級した「ことばの教室」が対象とするのは、発声・発音器官の障害などによりことばの発達に遅れがあるが、通常学級での学習が可能な児童である<sup>1</sup>。実は、「ことばの教室」で浩二への指導を担当した W 教諭も、浩二が抱える問題が、発生・発音器官の障害ではないことに気付いていた。日本語学級に浩二を受け入れた中本教諭が、小学校時代の浩二の様子を W 教諭に電話で聞いたところ、W 教諭は次のように話したという。浩二の「言語発達が遅れていると判断し、語彙を増やす指導をした」。しかし、本来、保護者が付き添って週 1 回通級するところ、「母親が仕事のために付き添いができ」なかったため、「月に 2 回くらい」の指導しかできず、「夏休みなどが入ると学習したことは白紙に戻り、積み重ねはできなかった」。(2007 年 5 月 21 日、中本のメールより) その結果、W 教諭の工夫にもかかわらず、「ことばの教室」での学習は定着しなかった。結局、浩二自身も母も「ことばの教室」に通う意味を見いだせず、4 年間通級しても状況は変わらなかった。つまり、ことばで自分を表現できず奇声を上げることも、友達が少ない状況も続いたのである。

浩二の母は、浩二の状況に合った支援を希望していた。そして、浩二に必要な支援は、「ことばの教室」での指導ではなく、日本語学級での指導だと考えた。浩二が 1, 2 年の時には、母は日本語学級での指導の必要性を感じていなかった。なぜなら、1, 2 年時の担任教師が浩二を「理解してくれて、勉強の指導もしてくれ」たため、浩二が「だんだん、ステップアップできている」と感じていたからである。しかし、3 年で担任が替わり、「環境も変わっ」たことで、浩二は学校での勉強を「嫌になっ」てしまった。危機感を募らせた母は、浩二に必要な支援は日本語指導であると考えたのである。

姉： S 小学校に、日本語を教えるっていう教室があったみたいなんですけど。で、母はそこに連れていきたくったんですけど。担任に何度も何度もそういうふうに、「こうしたいんですけど」って言ったのに、なかなか受け入れられなかった。「あなたの子どもはこっち」みたいな。やっぱり、母もうまく説明できなくて。

母： だって、あたしの日本語…。

姉： あたしもやっぱり、そこまでまだ（大きくなかった）ので、なかなか思うように伝

---

<sup>1</sup> 浩二が在住する地域の教育委員会が発行する資料より。

えられなくて。お母さんの友人である、他のフィリピン人の子ども、3年生だったのかな、っていう子どもは指導してもらってたらしいんですけど。母は浩二を入れたかったんですけど、許可してくれなかったっていう。

日本語学級に浩二を通級させたいという母の希望は、なかなか担任教師に受け入れられなかった。浩二の状況や、日本語指導が必要だと考える理由を担任に伝えるためには、母の日本語力は十分ではなかった。そのため、浩二が居住する地域に日本語学級があったにも関わらず、浩二が小学校で日本語指導を受けることはできなかったのである。

3, 4年の時、浩二は「もう学校も行きたくない」といつも言っていたそうである。学校を休むことを母が許さなかったため、浩二は学校へ毎日通い続けた。しかし、学習意欲は完全に消え、学習内容はまったく身につかなくなってしまったという。浩二の学習が遅れていることを母も姉も懸念していたが、家庭で浩二の学習を支援することは難しかった。

姉： 母も、日本語もあんまりちゃんと読めなかったり、漢字も読めなかったりするんで、教えてあげることっていうのはできなかった。(中略) 会える時間帯っていうの、もう夜になってたり。なかなか会えなかったりとかしてて。

母： やっぱし、大変、生活だから。

姉： 勉強教えるっていうよりも、どう生活していかなきゃいけないかって。でも、生活する上で必要なことだし。もう、勉強先っていうよりも、まず生活。(中略)

母： お姉ちゃんも、やっぱし、まだ分からないもあるし。だから、やっぱしつらかったの。してあげたい。でも…。できなかった。だから、浩二は遅れてる、頭。言いたいことも言えなくなっちゃった、日本語うまくないから。

母も姉も、浩二に勉強を教えてあげたいと思いながらも、自身の日本語力不足や仕事の多忙さから、教えることが「できなかった」のである。そのため、浩二のことばの力は、「言いたいことも言えな」いままだったと母は考えている。それは、母にとってとても「つらかった」のである。

小学校3, 4年の2年間は、浩二にとっても、母と姉にとっても、大変苦しい時期であった。1, 2年時の学習内容を理解できていた浩二が、3年時から学習に困難を覚え始めたのは、学習内容の抽象度が高くなってきたことも一因と考えられる。しかし、担任教師との関係が、浩二のことばの実践や学習意欲に少なからず影響していたことが、母と姉の語りから窺える。担任教師は浩二の背景や抱えている問題を十分に理解できず、浩二を「ちょっと違う」子どもと捉えていた。担任教師のまなざしは、浩二に対する指導を規定した。母親の希望にもかかわらず、担任教師は日本語学級ではなく「ことばの教室」での指導を浩二に勧めた。「ことばの教室」で教わることばは理解可能であったが、浩二にとって意味のある内容

ではなかった。浩二自身も浩二の母も意味を見いだせない「ことばの教室」での指導は、浩二のことばの発達を促すことも学習意欲を高めることもできなかった。また、担任教師の浩二に対するまなざしは、同級生にも伝わった。同級生が浩二に近寄りたがらなかったため、浩二には友達ができなかった。友達が少なければ、ことばを使って他者と関わる経験は広がらない。学校生活場面において、浩二がことばを使って関われる相手はいなかったのである。担任教師と同級生のまなざしは、浩二にも伝わり、浩二にとって学校は「嫌」な場でしかなくなってしまった。学習意欲を完全に喪失してしまったため、学習場面である授業で話されることばや内容は、浩二にとって理解可能で意味のあるものではなかった。結局、学校には毎日通っていたものの、浩二は友達と関わることも、意欲を持って授業に参加することもできなかった。一方、家庭では、母、姉とタガログ語でも日本語でも、関わる時間が少なかった。このように、小学校 3、4 年の 2 年間、浩二は自分にとって意味のある場面で、他者とことばを使ってやり取りする経験をほとんど積みなかったのである。その結果、浩二のことばの力の発達は、2 年間、あまり進まなかったのである。

### 3. 4. 小学校 5、6 年——担任が替わり友達が増え、ことばの発達が進む

小学校 5、6 年時に、浩二の状況が変化する。担任教師がそれまでの女性教諭から男性教諭に替わったのである。

姉： 5 年生になってから、担任の先生も替わって。けど、そこから元気になった。やっぱり、家では女性ばかりなので、男性（の担任）になるっていうのは初めてで。それで、自分が思ったことを、何かそこで、だんだん、だんだん。「僕、これこれなんだよ」みたいな感じで。で、そこから友達も一気に増えたんですね。林間学校だとか行って、そこからどんどん、友人とのきずな深めていって。すごく周りも話しかけてくれて。話そうっていうふうに意思が出て。楽しい、毎日学校が楽しいって言って。弟がこんなに話せるようになった。やっぱり、友達の（おかげ）なんだなっていうふうに、あたしすごくそのとき感じていて。すごく友達が増えたんですね。で、すごくことばのバリエーションも増えて、話せるようになって。で、家にも友達が遊びに来て。ほんとに毎日のように。

この語りは、担任教師と友人という他者の存在が、浩二のことばの力をいかに大きく引き伸ばしたかを示す興味深いものである。「自分が思ったこと」を話したいと思う相手がいることで、「話そうっていうふうに意思」が出る。そして、他者に向けてことばを発し、他者のことばを受け取ることで、浩二のことばの力が徐々に伸びていったと考えられる。また、ことばの力が伸びるのに伴って、自分を周囲に理解してもらうことも可能になり、「友達も一気に増え」る。そして、「毎日のように」「家にも友達が遊びに来」るようになると、さら

にことばを使う経験が増え、ことばの力が伸びたのだと考えられる。この時の浩二のことばの力の変化は、浩二のことばの発達を見守っていた姉が、「すごくことばのバリエーションも増えて」「こんなに話せるようになった」と驚くほどであった。

ことばの発達が促進された一方で、学習内容の理解は進まなかった。

姉： 3年生、4年生のときに、すごく落ち込んで。もう学校行きたくないっていうふう  
に思ったと。5年生、6年生で変わったから。でも、5年生、6年生、止まってしま  
ったんですね、勉強。なかなか勉強もしたくない。やっぱり、1年生、2年生の  
をすべて習得してるかって言われたら、そうでもないんですけど。でも、5年生、  
6年生になったときから、もっと勉強しようって思い始めたんですけど、そのとき  
手遅れっていうか、もうその……。自分のレベルがもう、5年生、6年生ではなく  
て、まだ、1、2年生くらいのレベルで、なかなかもう、どんどん、どんどん、つ  
いていけない、勉強に。勉強についていけなくても、周りのほかの生活、友達とか、  
学校生活、何でもがすごく楽しかったから、すごく好きで通っていて。学校はあん  
まり休んだことないんだよね。(中略)

母： つらくても、友達が周りいたから。

学校生活に楽しみを見出せるようになった結果、「もっと勉強しよう」と学習意欲が高  
まったことがわかる。しかし、3、4年時に浩二の学習は「止まってしまった」ため、浩二  
の学力は「まだ、1、2年生くらいのレベル」だった。そのため、5、6年の学習には「どん  
どん、どんどん、ついていけない」状況になっていたのである。しかし、浩二の学習を支  
援する場はなかった。5年時は「ことばの教室」に通級していたが、前述のように、浩二はあ  
まり通級をしなくなっていた。6年時、浩二の在籍する小学校の「きこえの教室」にW教  
諭が異動したことに伴い、W教諭がボランティアで、放課後週1回、浩二に個別指導を  
行った。W教諭は浩二の母の依頼により算数を指導したが、指導の時間が短いため、学習  
した内容はほとんど定着しなかったという(2007年5月21日、中本のメールより)。結局、  
小学校3年以上で学習する内容をほとんど理解しないまま、浩二は小学校を卒業したので  
ある。

小学校5、6年の浩二のことばの実践は、学校生活場面において広がりを見せた。担任教  
師と友人たちが、浩二にとってことばを使って関わり合う対象であった。浩二が担任や友人  
たちに伝えようとした内容は、浩二自身が思ったことをはじめ、自分の体験や他者と共通す  
る体験などへと広がっていったと思われる。その一方で、学習場面においては、浩二にと  
って理解可能で意味のある内容をやりとりすることばの実践は、広がらないままだったので  
ある。

### 3. 5. 中学校入学当時の浩二のことばの力

中学校の入学式の直後に、浩二の母と姉は日本語学級を訪ね、浩二に日本語指導を受けさせたいと相談した。その時、姉が日本語学級担当教員らに、「家ででの会話がこうだから、日本語が足りないっていうことを、一通り話し」という。その話のすぐ後から、浩二は日本語学級で取り出し指導を受けることになった。

日本語学級に受け入れてから最初の 7 回、日本語指導を担当した中本教諭は、当時の浩二の力を次のように報告している。算数は、「繰り上がりのないひと桁の足し算はなんとかできる（指を使わないと困難）」。「黒板に絵を書いて示すとすぐわかることから、足し算・引き算の意味は理解できるが、『数字』に置き換えて抽象化するととたんに理解が困難になる」。漢字に関しては、「小学校 1 年はだいたいわかる」が「筆順はまったく身につけていない」。「音読が困難。どこで区切るかわからない。音読段階では読みに集中し、内容理解はできていない」。また、物語を要約するとき「印象に残った部分は伝えることができるが、ストーリーを順序だてて話すことは困難」である。中本教諭は浩二の力をこのように捉えた上で、浩二のペースで学習を積み上げ、中学「卒業時には、社会生活に何とか不自由しないレベル」（具体的には「四則計算と小学校程度の読み書き水準」）まで引き上げることを指導の目標に置いている。（2007 年 5 月 10 日、中本）

5 月末から、中本教諭の他、学外協力者である伊藤、太田を加えた 3 名による取り出し指導が開始した。支援開始当初、浩二は頻繁に「俺バカだから」「できない」「わからない」ということばを口にした。このことばを支援者らは、自己肯定感の低さの表れとして重く受け止めていた。例えば伊藤は、「不得意なことを補うよりは（中略）得意なことを伸ばしていった、自己肯定感を持てるようにしていくことも必要かと思いました。」と書いている。（2007 年 5 月 24 日）しかし、支援を開始してしばらくは、浩二に不足している力を明らかにし、それを補う指導方法を試行錯誤することが、支援の中心になっていた。例えば、算数では繰り下がりのある引き算が苦手な浩二のために、繰り下がりには焦点化した小学生向けの教材を利用して、繰り返し練習する指導が行われた。それに対し、基礎的な内容の繰り返しの、浩二が集中力を欠く様子が報告された。

支援の回数を重ねるにつれ、浩二ができることや、指導の工夫によって理解できることなどについて、支援者たちは徐々に理解を深めていった。例えば、運動会の作文指導のエピソードは、浩二が文字の機能や意味を理解していることに支援者が気づく契機となった。中本教諭は、作文を書く前に、浩二が話した内容をメモしていった。好きな女子生徒を一生懸命応援したという内容をメモしたところ、浩二は「構成もなにもそっちのけで、もうその文だけを、漢字を使って（中略）、原稿用紙にさっさと書き」、「それを読んでは『はずかしい、はずかしい』と言っ」という。この時の浩二の様子から、中本教諭は、「文字のもつ伝達力がかなりしっかり理解できた感じがします。（中略）内容とか、構成とかではなく、とにかく文字で気持ちが伝わることを優先したほうが効果的かな、と感じています。」と考察す

る。(2007年6月12日, 中本) このエピソードは、他の支援者にも影響を与えた。太田は「私はついつい、順を追って文を書く練習を…、とか構成を…と考えてしまっていたんですが、それ以前に、感情や感覚と文字を結びつけることを大切にしていかなければ、とはっとしました。」(2007年6月12日)と、自分の教育観を反省し、翌週、遠足の体験をことばにする作文指導を試みる。その結果、体験したことを伝えるためによりよい表現や漢字を質問する、自ら文を書くなど、積極的にことばを使う様子が浩二に見られた。(2007年6月18日, 太田) 教科学習以外の側面についても、浩二の興味や得意分野が次第に明らかになっていった。例えば、浩二が地図を読むことを得意とすることや、社会科に興味を持っていることが明らかになっていった。そこで、伊藤と太田は、社会科の内容や地図を、ことばを使う活動や数字を操作する活動に積極的に取り入れた。

このように、日本語学級での取り出し指導は、浩二のことばの力に合わせた活動と、浩二のつまづいている箇所に戻って小学校の学習内容を復習する活動が中心であった。在籍学級での学習と取り出し指導に対する浩二の反応について、姉は次のように語る。

姉： 中学生になって勉強がほんとにガラって変わったから、浩二のレベルとしてもやっぱりそこまで到達してなくて、なかなか勉強ついていけなくて。もう授業に関してはあんまり楽しいと思ってなかったのかな。でも、社会とか、ほんとに世界のこととか地図とかすごく好きだったから、自分の好きなことに関してはすごく意欲的に取り組んでいたんですけど。数学とか英語とか、自分が理解できないから勉強しようって思う気にもなれなかった。だから、授業もずっとずっと、ついていけない状態。先生もやっぱり、そのときはあんまり対応してくれなかったんですけど。太田先生と伊藤先生が、ほんとに基礎からもう一度、中学校の勉強ではなくて、小学校からの勉強を教えてくれたことによって、浩二が何か、どんどん、どんどん。すごく報告してくれるんですよね、浩二が。今、これができる、ここほめられたんだよみたいな。で、すごく教えてくれたりとかしていて。勉強にはついていけないけど、でも、教えてくれて。すごく何か、できるようになってきました。

浩二は、在籍学級での学習には「ついていけない状態」であり、学習する意欲も持てなかったが、日本語学級での取り出し指導については、「今、これができる、ここほめられたんだよ」と、母と姉に報告していた。このことから、日本語学級での取り出し指導は、浩二の学校生活において、理解でき自信を持てる数少ない学習の機会だったと推測される。

この時期から、浩二のことばの実践は、学習場面において少しずつ広がりを見せ始める。日本語学級での取り出し指導という学習場面において、浩二は自分の体験や気持ちを目の前の支援者に向けて、話してあるいは書いて伝える経験を重ねていった。小学校5、6年時の生活場面におけることばの実践と異なる点は、浩二が伝えようとしている経験や感情をわか

りやすく表現するために、支援者が質問をする、よりよい表現を教えるといったことばの面での支援があった点である。日本語学級でことばを使う経験を積むことによって、家庭においても、自分の体験や気持ちを母と姉に伝えることばの実践が広がっていった。

### 3. 6. 浩二が抱える困難さの原因の追究——日本語の問題か学習障害か

得意分野における浩二の能力の高さが明らかになるにつれ、繰り下がりなど、特定の領域をどうしても浩二が理解できないことに、支援者の関心が向いていった。そして、その原因が度々議論された。日本語力が不足していたために小学校の学習内容を理解できなかったのではないかという見方と、特定の領域に関して障害があるのではないかという見方の間で、支援者たちは揺れた。中学校からの勧めにより、夏休み中に浩二は WISC-III による知能検査を受けた。知能検査を勧められた時のことを、姉は次のように振り返る。

姉： 3年生、4年生のときに起こった感じです。やっぱり、ほかの外国人の生徒とは何かちょっと違うなって、多分先生、そこで感じて。1回病院で診てもらったらってことで、検査してもらったんですよ。でも、私たちとしても理解してるから、あ、絶対こういう結果が出るだろうなっていうのを。「え、結果が出たとしても、何も変わらないんじゃないのかな」っていう。やっぱり、「学校側としてのそういう結果が欲しかったのかな」っていうふうに思ってしまった。

知能検査を受けた後、浩二の母は医師と面談し、次のような説明を受けたという。

姉： 病院の先生も、やっぱりお母さんの責任っていうふうに言っていて。やっぱり、その…。病院で超未熟児で育って、保育器にずっと、半年間くらい。話す言葉もタガログ語だから、どんどん遅れてるっていうのが。いっぱい会話してあげなさいって、病院の先生が言ってる。

母： あ、キャッチアップできるなの。

姉： で、そのときに「キャッチアップできるんだよ」っていうふうに言ってる。

母： 「お母さんは外人だから」。「知らなかったから、だから遅れてる」。

姉： 「やってこなかったから、遅れてるんだよ」っていうふうに。(中略) 自分が考えてた結果と全く同じだったんですけど、先生から、母が外人でもどんどん、どんどん話してあげなきゃいけなかったんだよって。そうすればもっと変わったんだよってというふうに。(中略)

母： だから、ことば、だから、頭の問題、パッパッパッパ。

姉： 母もことばの問題も関係してるっていうふうに言われたんですかね。

母： うまく教えてできなかったの。



姉： うまく日本語で教えてあげることができなかったから、脳もそこでちょっと止まってるんじゃないかみたいなの。

母： ミックスになっちゃったこと。

姉： 頭の中がミックスになっていて。やっぱり中途半端なまま、タガログ語を理解していて。先生としても、ちょっと特別なんだなみたいなの。

この語りから、医師が、浩二のことばと学習が遅れた原因を親子間の会話の少なさと捉えていたことがわかる。低体重児として生まれ、保育器の中で半年間過ごしたことで、浩二のことばの発達には遅れていたが、たくさん話しかけることによって十分に「キャッチアップ」することが可能だった。しかし、母が多忙で会話する時間が少なかったために、タガログ語も「中途半端なまま」、日本語と「ミックスになって」しまったことが、ことばの発達と学習に影響していると、医師は考えていたのである。つまり、日本語とタガログ語という二言語間を移動していた経験に加え、ことばを使う経験が不足していたという言語環境が、浩二のことばの発達と学習に影響を与えていたのである。

しかし、言語環境を原因とする見解は、知能検査の結果を記述した書類には明示されていなかった。診断結果の書類には、言語に関する理解力は低くないが語彙が少なく言語操作が苦手である点、計算など基本的な教科学習が身につけていない点などが記述されていた。さらに、「言語性知能は軽度精神遅滞～境界知<sup>ママ</sup>」、「普通学級中心の教育を続ける上では、今以上に特別な支援が望ましい」という記述があった。知能検査の後、浩二の母は診断結果の書類を学校に提出した。診断結果の書類に書かれた内容は、浩二が日本語学級の対象生徒ではなく特別支援学級の対象生徒であるという印象を、学校長や他の日本語学級担当教員らに与えた。書類に書かれた内容と学校側の反応について、姉は次のように語る。

姉： 知能…。頭の問題なんだってういうふうに書かれてましたよね。だから、注意が散漫だったりだとか、その問題ができなかったとか。（中略）だから、紙の診断結果を見ると、改めて言われると、「あ、こうなんだけど、でも、こういうことじゃないよね」っていう。やっぱり、伝えたくても、なかなかやっぱり。周りはその書類を見て、「ああ、こういう結果だからこうなんだよね。じゃあ、こうするべきじゃない。」

浩二の保護者は、学校から通級を勧められた地域の特別支援学級を見学した上で、日本語学習支援の継続を希望した。しかし、日本語学級で取り出し指導を行う許可は下りず、中学1年の11月からは、学外支援者のみによる放課後支援を行うことになった。

### 3. 7. 学外支援者による支援の継続と、浩二のことばの力の変化

知能検査の結果が出た後、支援者らは浩二に計算練習させることを控えるようになった。「専門的に、もっと障害のメカニズムが分かっている人でないと、浩二くんの時間を無駄にするばかりか、傷つけてしまうかもしれない」（2007年9月26日、中本）と懸念したためである。また、取り出し支援から放課後支援へと支援形態が切り替わったことにより、学習時間や学習場所の面でより自由に支援内容を計画することが可能になった。その結果、よりことばに焦点を当てた活動、特に、体験や他者とことばを結び付ける活動が中心になっていった。太田と田邊が行った放課後支援の主な内容は次の通りである。

- (1) 中学1年9月下旬～10月下旬…太田：オーストラリアで日本語を学ぶ高校生に手紙を書く。
- (2) 11月下旬～12月上旬…太田：理科の実験学習。体験による理解とことばを結ぶ。
- (3) 12月中旬…田邊：中学入試の国語読解文章を読む。
- (4) 12月上旬、2月上旬…太田：他校で日本語を学ぶ生徒および伊藤と手紙を交換する。
- (5) 1月下旬～3月…田邊：興味ある他者（中本教諭）にインタビューし記事にまとめる。
- (6) 1月末～4月…太田：小説（例：『おれがあいつであいつがおれで』）を読み進める。  
活字を通して物語の世界を楽しむ。書き言葉の楽しい側面を理解させようとする活動。
- (7) 中学2年4月…田邊：作文「2年生になって」を書く活動。

この時期に支援者が行った活動は、中学1年の前半に行った活動よりも次の点で広がりを持っていた。第一に、ことばを使って関わる対象が目の前にはいない他者へと広がった。例えば、(1)ではオーストラリアの高校生という、実在するが会ったことはない他者に向けてことばを使う。(3)や(6)では、文章の書き手や物語の登場人物という、目に見えない相手の発する内容を、書かれたことばを通して理解する。(5)では、中本教諭から直接聞いた話を、記事を読むであろう不特定多数の他者に向けてことばで伝える。第二に、ことばを使って伝える内容が広がった。中学1年の前半には、浩二自身が直接体験したことや浩二の気持ちを表現する活動が多かったが、この時期にことばを使って浩二が理解し伝えた内容は、他者の人生経験や考え(5)であったり、観察した実験の結果やそれに関する説明(1)であったりした。このように、ことばを使う対象と内容を徐々に広げるよう支援者は工夫をしていた。浩二はそのような活動に、興味を持って積極的に取り組んだ。浩二が興味を持って活動に参加する時には、自主的に書く内容や構成を考える、字が丁寧になる、漢字を多用しようとする、多様な表現を使おうとする、読者を意識して書くなど、使うことばの質が変化することたびたび報告された。

放課後支援は、学校内で個別指導をする許可が下りなくなったために、中学 2 年の 4 月で打ち切られた。その後、7 月から 11 月まで太田と田邊が浩二の家で支援を行った。この期間、学習意欲や学習に対する姿勢の面で浩二に著しい成長が見られた。例えば、夏休みの宿題に計画的に取り組む、在籍学級と同じ教科内容に取り組もうとする、学習時間が終了しても「もっとやりたい」と言うなど、高い学習意欲が見られた。また、ことばの面でも次のような成長が見られた。(1) 理解できる漢字、自分で書ける漢字、語彙が増えた。(2) 教科書の文章を嫌がらずに読もうとする。国語では、小説の他、平家物語や短歌などの古典にも興味を示し、読もうとする。(3) 作文では、書く内容と構成を自分で考える。使う表現も以前より豊かになった。このような浩二の成長に伴って、支援の内容も在籍学級で学習する教科の内容へと移行していった。

中学 2 年 2 月から中学 3 年 3 月までは、太田 1 名がインターネットによる音声通話とチャットを利用した支援を行った。太田が浩二の自宅に通えなくなったため遠隔支援に切り替えたのであるが、インターネットを使うことによって浩二が取り組む言語活動に広がり生まれた。読む対象が広がったことはその一例である。例えば、「奥の細道」を学習した時、松尾芭蕉が訪れた場所の写真や地図、年表などが紹介されたウェブサイトと一緒に読んだ。ウェブサイトの中から興味ある情報を見つけると、浩二は自分で新しいページを開き、読もうとした。太田が浩二の読んでいるページを見つけられない場合、浩二は太田のためにそのページを音読した。例えば、新型インフルエンザが話題に上った時、浩二は関連するニュースの記事を次々に開き、1 時間以上も音読した。読めない漢字があると、漢字の形を口頭やチャットで説明し読み方を支援者に聞いた。

以上のように、中学 1 年後半から中学 3 年にかけて、浩二のことばの実践は飛躍的な広がりを見せた。ことばを使って伝える内容は、在籍学級で学習している教科内容に関するものやニュースなど、抽象度の高い内容になっていった。使われることばの質も向上していった。つまり、浩二自身が使う表現や語彙が豊かになり、多少の支援があれば在籍学年の教科書やニュース記事などを読んで理解できるようになったのである。一方、浩二の姉も、浩二のことばの変化を感じていた。

姉： 勉強っていうよりも、ことばの力がすごく大きいなっていうふうに。勉強どころ、教えるっていうんじゃないくて、どういうふうに話したいのかっていう、何か、聞き出したりだとか、今どう思ってるのとか、自分が考えてることを引き出してくれた存在がいたことで、どんどん変わっていったっていう感じがすごくあります、あたしの中で。やっぱり、友達のおかげがあったからどんどんしゃべれるようにもなったし、いろんな人とコミュニケーション取ることで、意欲にもつながって勉強しようという気持ちになったし。で、太田先生だとか、伊藤先生とか、田邊先生とかと、自分が学校でしたことを楽しそうに話して。で、どんどん、どんどん。ことばはう

まくないけど、必死に自分の中でことばを探してる。「こんなことがあったんだよ」っていうふうに伝えようとしている。ぴったりなことばはないけど、一生懸命話してる。だから、あたしも、勉強、これはこうだからこうっていうふうに、あんまり言わなくなって。

姉が語るように、浩二の変化は、教科の「勉強」に直接関わるものではない。しかし、支援者らと「自分が学校でしたこと」について、「必死に自分の中でことばを探し」ながら「一生懸命」話そうとする姿勢そのものに、姉は「ことばの力」の変化を見出していたといえる。浩二のことばの力は、「自分が考えてることを引き出してくれた存在がいたことで、どんどん変わって」いったと姉は感じていたのである。かつて友達ができたことによって「しゃべれるように」なったり、「意欲にもつながって勉強しようという気持ちになった」りしたことと同様に、浩二の「考えてることを引き出してくれ」る支援者らの存在が、浩二のことばの発達において非常に重要だったといえよう。

#### 4. 考察——「移動する子ども」のことばの発達と支援のあり方とは

前章では、母と姉が語る浩二のライフストーリー、および支援者の実践報告をもとに、浩二のことばの実践とその変化を、時期ごとに検討してきた。本章では、浩二のことばの発達過程の特徴を考察する。その上で、幼少期より日本で成長する「移動する子ども」にとって必要なことばの支援のあり方を考察する。

##### 4. 1. 浩二のことばの実践の変化とことばの発達の関係

前章では、ことばを使う場面、対象、使われることばの質や内容という観点から、浩二のことばの実践とその変化を検討してきた。母と姉の語りから、浩二のことばの実践とその変化の特徴を三つ挙げることができる。

第一に、浩二がことばを使う実践の範囲と経験の量は限られていた。特に、学習場面と家庭におけることばの実践は限られていた。在籍学級での学習場面では、小学校 3 年以来、ほとんど授業に参加することができなかった。授業では、教科の内容をことばを使って学ぶ。豊かなことばの実践が行われる授業に参加できないために、浩二のことばの実践は、ことばを使う内容、使われることばの質の面でも、広がっていかなかったのである。また、日本語話者の親を持つ子どもであれば、家庭学習という場面でも豊かなことばの実践を行うことが可能であるが、浩二の場合、母と姉の多忙さと、日本語力の不足により、家庭学習の場面でことばを使う経験を積むことはできなかった。さらに、家で浩二が一人で過ごす時間が長く、

タガログ語でも日本語でも、ことばを使って家族と関わりあう経験が少なかった。つまり、家庭での生活場面においても、ことばを使う経験が限られていたのである。

第二に、ことばの実践の広がりことばの発達が密接に関わっていた。小学校 5, 6 年では、ことばを使って関わる対象が急速に広がるのに伴って、浩二は「話せる」ようになり、ことばの「バリエーションも増え」た。中学校では、様々な場面で、様々な対象に向けてことばを使う実践を行うようになると、浩二の語彙、漢字、表現が豊かになり、読める文章のレベルや内容も高くなっていった。これは、ことばを使う範囲が広がり、ことばを使う経験の量が増えることによって、ことばの力が高まっていくからだと考えられる。

第三に、ことばの発達過程は直線的ではなかった。通常、年齢が上がるにしたがって、ことばを使う場面、対象、内容、使われることばは、徐々に広がったり複雑になったりすると考えられる。しかし、浩二がことばを使う場面や対象が停滞あるいは後退した時期もあった。逆に、短い期間で、ことばを使う場面、対象、内容が急速に広がる時期もあった。

では、どのような要素が浩二のことばの実践を広げ、ことばの発達を促進したのであろうか。浩二の事例においては、他者の存在と、支援の存在であった。

浩二のことばの実践が広がった時、浩二は関わりたいと思う相手と関係を築くことができていた。小学校 1, 2 年の担任 S 教師は、浩二を理解し、浩二のできていることをほめ、励ましてくれるあたたかい存在であった。S 教諭との関係の中で、浩二は学習場面にも参加できたのである。学習場面に参加できることによって、ひらがなやカタカナを書けるようになるなど、使うことばの質も向上していった。小学校 5, 6 年の時、浩二が関わりたいと思う他者は、担任教師であり、同級生たちであった。彼らに話しかけよう、自分の思いを伝えようという意欲が、ことばを使って他者と関わる経験を増やした。それに伴い、浩二が話すことばがより豊かになっていった。そして、ことばが豊かになるにしたがって、浩二は友人との絆をさらに深めることができたのである。

このように、他者の存在によって浩二のことばの実践は広がり、またそのことによって、他者との関係がさらに深まったり広がったりしていった。この点は、「ことばの学びと関係性構築とが関係する」(川上, 2011, p.167) という指摘と符合する。しかし、他者との関係性のみでは、浩二のことばの実践を広げるには至らなかった。小学校 5, 6 年では、学校生活場面においては関わる対象が広がり、ことばの質も向上したが、学習場面における浩二のことばの実践は停滞したままであった。一方、中学校では、日本語学習の場という限定された場面ではあるが、学習に対する浩二の意欲が高まり、学習場面において浩二のことばの実践が広がっていった。もちろん、支援者らの存在も浩二のことばの実践を広げる上で大きな役割を果たしたのであろう。支援者らが、浩二を理解しよう、浩二のできることや得意なことを認めようという態度で接し、浩二の考えを引き出そうとしていたからこそ、浩二は自分の考えを伝える経験を積むことができたといえる。しかし、支援者らが小学校 5, 6 年時の担任教師や友人らと異なる点は、ことばの側面を重視した支援を行っていた点である。こと

ばの支援があったからこそ、ことばを使う場面、内容、対象の面において、浩二のことばの実践は飛躍的に広がり、ことばの発達も促されたのである。

#### 4. 2. ことばの発達を促すことばの支援とは

では、浩二のことばの発達を促すことばの支援とはいかなるものだろうか。浩二のことばの力が飛躍的に伸びた中学 1 年後半以降に行われた実践と、中学 1 年前半に取り出し指導の形態で行われていた実践とは、質的に異なっていた。浩二に対する支援者の理解、実践の目標と内容、浩二と支援者の関係という観点から、両者を比較してみよう。

取り出し指導が行われた時期、支援者らは浩二の背景やことばの力を理解しようと模索していた。そのため、支援の目標も内容も手探りであった。支援開始当初の目標は、中学卒業までに「四則計算と小学校程度の読み書き水準」まで引き上げるというものであった。すなわち、基礎的な学力を身につけさせることが主な目標であった。そのため、算数を中心とする学習支援が支援の大きな部分を占めていた。日本語学級での学びは、浩二にとって理解でき、自信を持てる機会であった。この意味において、浩二にとって意味のある学びであった。しかし、繰り返し練習などに対して、浩二は次第に意欲を失っていった。これは、小学校低学年で学習する簡単な内容に取り組んでいるにもかかわらずできないということ、繰り返し感じさせられたからだと考えられる。一方、ことばに焦点を当てた活動において、支援者らが浩二の経験や考えを引き出そうとしたことによって、浩二と各支援者の間に、徐々に信頼関係が構築されていった。「興味ある他者」として中本教諭を選びインタビューを行ったこと、支援を離れた伊藤と手紙を交換したこと、太田が滞在していたオーストラリアに興味を持ち、高校生に手紙を書く活動に熱心に取り組んだことから、各支援者が浩二にとって意味のある相手になっていたことがわかる。

中学 1 年後半以降、支援者と浩二の間には信頼関係が確立していた。また、中学 1 年前半に行った試行錯誤を通して、浩二の多面的なことばの力に対する支援者の理解が深まっていた。さらに、浩二の背景に対する理解も深まっていた。中学 1 年 7 月に、中本、伊藤、太田が浩二の母と姉と面談し、浩二の成育歴などを聞いたからである。その後も、家庭支援を行う中で、浩二の母と話し、家庭での浩二の様子を見ることによって、太田と田邊は浩二に対する理解を深めていった。こうして、太田と田邊は、浩二がことばを使う実践の範囲と経験の量が限られていることを理解していったのである。こうした理解を踏まえ、太田と田邊が行った実践の内容は、ことばに焦点を当てた活動であった。前述のように、ことばを使う場面、対象、使われることばの質や内容を広げ、ことばを使う経験を増やすことが意識されていた。また、実践の目標は、その時期その時期の浩二のことばの力と興味に合わせて柔軟に設定されていた。

中学 1 年前半の実践と中学 1 年後半以降の実践を比較した結果、ことばの支援において重要な点として次の三点が浮かび上がる。第一は、「移動する子ども」としての背景に対す

る理解である。浩二の成育歴や言語環境を知ることによって、支援者は次のような認識を持つ。すなわち、ことばの発達と教科学習が遅れているのはことばを使う経験と範囲が限られていたからであって、本人の能力不足や努力不足によるものではない、ことばの支援があればことばの力は伸びるという認識である。第二は、ことばの観点から学びの目標と内容を考える点である。中学 1 年前半に立てられたのは、小学校で扱われる学習内容を基準とした固定的な目標であった。それに対して、中学 1 年後半以降では、浩二のその時のことばの力と興味を基準として、ことばを使う経験と範囲を広げていくことが支援の目標と内容になっていた。変化し続ける浩二の力を基準に目標と内容を設定するために、支援の目標は動態的なものとなる。第三は、子どもと支援者との信頼関係である。信頼関係が構築されたのは、各支援者が中学 1 年前半から次のような態度で浩二と接していたからである。つまり、浩二の考えを引き出そうとする態度、浩二ができることをほめ、励ます態度である。以上、「移動する子ども」としての背景に対する理解、ことばの観点から支援の目標と内容を考える点、支援者と生徒との信頼関係は、「移動する子ども」へのことばの支援において重要な観点だと考えられる。

#### 4. 3. 家族の語りから「移動する子ども」のことばの発達過程を捉える意義と課題

最後に、家族の語りから浩二のことばの発達過程を捉えた本研究は、幼少期より日本で成長する「移動する子ども」の理解と支援に関して、何を示唆しているだろうか。第一に、「移動する子ども」のことばの発達過程全体を捉えることによって、当該の子どもがどのような過程を経て、なぜ現在のことばの力や学力を持つに至ったかを理解できる点が示唆される。第二に、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」にとって、ことばの支援が必要であること、支援があれば中学校からでもことばの力は発達することが示唆される。第三に、ことばの発達がことばの実践の広がりや密接に関係しているという点から、「移動する子ども」に関わる多様な大人がことばの実践を広げる働きかけを早期から行うことによって、ことばの発達を促せることが示唆される。

本研究は、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」への理解を進め、彼らへの支援を考える観点を提示した点において意義がある。今後は、家族の語りと本人の語りを合わせて検討することで、「移動する子ども」の経験とその意味づけを多層的に理解することが課題である。また、幼少期より日本で成長した「移動する子ども」に対して行った支援を詳細に検討し、ことばの支援のあり方を具体的に論じること、浩二以外の「移動する子ども」の多様な背景とことばの発達過程を明らかにしていくことも、残された課題である。

#### 文献

生田裕子 (2007). 「ブラジル人中学生の L1 と L2 の作文に見られる問題——ダブルリミテッド現象の例から」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』3, 7-26.

- 加藤真一, 島田かおる, 杉山健太郎, 西村美智子, 山下一枝, スワイガート文代 (2006). 「事例発表 4 『帰国子女教育の現場から——一時的ダブルリミテッド／セミリンガルからの脱出』」『名古屋外国語大学外国語学部日本語学科 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会共催第 7 回研究集会「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象を考える」』(pp.45-73) 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会.
- 川上郁雄 (2011). 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版.
- 国府田晶子 (2009). 「第 6 章 絵本と対話による『読み書き能力』の育成——JSL 教育を必要とする『定住型児童』を対象に」川上郁雄 (編)『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー——主体性の年少者日本語教育学』(pp.133-153) 明石書店.
- 桜井厚 (2005). 「第 1 章ライフストーリー・インタビューをはじめ」桜井厚・小林多寿子編『ライフストーリー・インタビュー 質的研究入門』(pp.11-70) せりか書房.
- 高橋朋子 (2007). 「ダブルリミテッドの子どもたちの言語能力を考える——日本生まれの中国帰国者三世・四世の教育問題」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』3, 27-49.
- 田中薫 (2009). 「校内支援体制作りと生徒の背景を考慮した指導法——大阪市立南中学校での取り組み」『第 25 回日本語教師のための公開研修講座 多様な言語背景を持つ子どもの学び——システム作りと私たちの責任』(pp.12-21) 国際日本語普及協会.
- 築樋博子 (2006). 「事例発表 2 『外国人集住都市における幼児期の言語環境と支援の課題』」『名古屋外国語大学外国語学部日本語学科 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会共催 第 7 回研究集会「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象を考える」』(pp.33-36) 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会.
- 滑川恵理子 (2007). 「ある幼少期入国児童を対象とする縦断的事例研究——4 年半の日本語指導, 言語テスト, 言語環境調査から」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』3, 50-74.
- 東川 [三田] 祥子 (2009). 「第 5 章『定住型児童』に対する日本語教育——『書く力』の育成から『学習言語』の育成を考える」川上郁雄 (編)『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー——主体性の年少者日本語教育学』(pp.108-132) 明石書店.
- 文部科学省 (2009). 「『日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査 (平成 20 年度)』の結果について」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/21/07/1279262.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/1279262.htm) (2011 年 4 月 30 日閲覧).
- 藪本容子 (2006). 「第 4 章『定住型児童』の対話と協働学習による『読む力』の育成——『イメージ化』を取り入れたピア・リーディングの実践をもとに」川上郁雄 (編)『「移動する子どもたち」と日本語教育——日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える』(pp.54-74) 明石書店.



吉川陽子・本杉敦子（2006）.「事例発表 1『日本生まれもしくは幼児期来日の外国人児童の日本語能力——OBC 会話テストを利用して』』『名古屋外国語大学外国語学部日本語学科 母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会共催 第 7 回研究集会「ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象を考える」』（pp.22-32）母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会.

〈謝辞〉研究にご協力くださった浩二君とご家族の皆様，中本先生，伊藤さん，田邊さんに，心から御礼申し上げます。

〈付記〉本研究は平成 19～22 年度科学研究費補助金（若手研究（B））による成果の一部である。

## ジャーナル「移動する子どもたち」—— ことばの教育を創発する

第2号 2011年5月発行

---

発 行 者 「移動する子どもたち」研究会

代表 川上郁雄

169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14

早稲田大学日本語教育研究センター気付

電話 : (03) 5346-1893 Eメール : kodomo-nihogo@list.waseda.jp

---

©「移動する子どもたち」研究会 2011.